

Cramer, Colin

**Gassmann, Claudia: Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS 2013. [Rezension]**

*Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 1*



Quellenangabe/ Reference:

Cramer, Colin: Gassmann, Claudia: Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS 2013. [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-149227 - DOI: 10.25656/01:14922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-149227>

<https://doi.org/10.25656/01:14922>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)**

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der  
Erziehungswissenschaft  
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines  
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: [EWR@klinkhardt.de](mailto:EWR@klinkhardt.de)

## EWB 13 (2014), Nr. 1 (Januar/Februar)

Claudia Gassmann

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung

Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung

Wiesbaden: Springer VS 2013

(508 S.; ISBN 978-1234-567-8; 59,95 EUR)

Der rezensierte Band wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim im Jahr 2012 als Dissertation angenommen. Er thematisiert die von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Anliegen der Arbeit ist es, das „reale Planungsverhalten“ zu untersuchen: „Primär durch die Konzentration auf die ‚Akteursperspektive‘ sollen individuelle studentische Schwierigkeiten mit der Unterrichtsplanung aufgedeckt werden, um Begründungen für den derzeit eher als defizitär beklagten ‚Outcome‘ universitärer Praxisphasen zu finden“ (27). Die Untersuchung ist im Schnittfeld von Allgemeiner Didaktik und Lehrerbildungsforschung angesiedelt. Ausführlichen theoretischen Überlegungen zur Lehrerbildung folgt eine Studie mit Lehramtsstudierenden, die inhaltsanalytisch ausgewertet wird.

Die Arbeit enthält 21 Abbildungen und 25 Tabellen, eine gut strukturierte Gliederung und eine knappe Übersicht über die Kapitelinhalte im einleitenden Kommentar. Die theoretischen Kapitel enden mit einer Zusammenfassung. Zunächst werden Konzeptionen der Lehrerbildung und Überlegungen zu deren Wirksamkeit ausgeführt (Kapitel 1) und Ansätze zur Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrkräften referiert (Kapitel 2). Lehrpläne, Curricula und Didaktische Modelle werden als theoretisches Fundament der Unterrichtsplanung entfaltet (Kapitel 3). Planungsorientierte Unterrichtsdurchführung sowie Formen der Analyse und Reflexion dieses Unterrichts werden angesprochen (Kapitel 4). Dann werden die Praxisphasen des Hildesheimer schulpraktischen Modells vorgestellt (Kapitel 5). Forschungsfragen werden abgeleitet (Kapitel 6) und die Methodik der Studie wird vorgestellt (Kapitel 7). Die Ergebnisse der Studie (Analyse und Interpretation) werden ausführlich dargelegt (Kapitel 8), zusammengefasst, diskutiert und ein Ausblick wird gegeben (Kapitel 9). Ein Anhang dokumentiert synoptisch wichtige Studien, auf die rekurriert wird sowie Interviewleitfäden und Kriterienraster, die der Datenauswertung zugrunde liegen.

Die theoretischen Ausführungen sind sprachlich präzise abgefasst und berücksichtigen wesentliche Ansätze des Diskurses. So lesen sich diese Kapitel wie eine gelungene Einführung in die jeweiligen Themenfelder, ohne dass aber explizit deutlich wird, warum gerade diese Aspekte der Lehrerbildung und Allgemeinen Didaktik für die sich anschließende empirische Studie von zentraler Bedeutung sind. Die Autorin konstatiert, die Fragestellungen des empirischen Teils würden sich „unmittelbar aus den bisherigen theoretischen Ausführungen“ (179) ergeben. Eine solche Ableitung gelingt hinsichtlich der Ausführungen zu Lehrplänen, didaktischen Modellen, Unterrichtsplanung und der Hildesheimer Situation gut. Inwieweit allerdings die Abschnitte zur Struktur der Lehrerbildung und zum Professionalitätsdiskurs für die Formulierung der Forschungsfragen relevant sind, bleibt weitgehend offen.

Vier zentrale Forschungsfragen werden verkürzt wie folgt formuliert: (1) Welche didaktischen Modelle stehen für die Unterrichtsplanung im Praktikum zur Verfügung und in welcher Differenziertheit werden diese erarbeitet? (2) In welchem Maße orientieren sich die Studierenden bei der schriftlichen Unterrichtsplanung an diesen Modellen? (3) Welche Schwierigkeiten sind mit den im Praktikum abverlangten Planungs-, Durchführungs- und Analyseaufgaben verbunden und warum gelten bestimmte Aufgaben als schwierig? (4) Lassen sich bezüglich unterrichtspraktischer Elemente Lernzuwächse nachweisen, werden diese von Studierenden wahrgenommen und auf welche Lerngelegenheiten führen sie diese zurück?

Die Autorin weist auf das auch persönliche Erkenntnisinteresse hin, das sich mit den Forschungsfragen verbindet, z.B. ausgehend von der Beobachtung, dass „die Bewertung von Studierendenleistungen (z.B. anhand von Notenskalen) hinsichtlich des Erprobungscharakters kontraproduktiv erscheint“ und „zunehmend das Interesse [erwuchs], [...] die praktikumsbezogene Vor- und Nachbereitung zu optimieren“ (183). Das Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem und persönlichem Erkenntnisinteresse wird in der Arbeit diskutiert und die Autorin stellt fest, dass „nicht von allzu starken Subjektivierungen auszugehen ist“ (184). Damit kann weder der Eindruck ausgeräumt werden, dass die formulierten Forschungsfragen nicht allesamt konsequent aus den theoretischen Kapiteln abgeleitet werden, noch wird das in der Arbeit referierte Desiderat einer standortunabhängigen Lehrerbildungsforschung aufgenommen. An dieser Stelle wäre eine stärkere Fokussierung auf die genuine Leistung qualitativer Forschung (z.B. zur Ergründung einer Tiefendimension) naheliegend gewesen, die keiner Rechtfertigung einer (Nicht-)Generalisierbarkeit bedarf.

Für die Studie wurden N=25 Studierende aus dem ersten studienbegleitenden Blockpraktikum, das im Anschluss an das zweite Semester erfolgt, gewonnen. Untersucht wurden die schriftlichen Unterrichtsplanungen („didaktische Akten“) der Studierenden mittels schwierigkeitsgenerierender Merkmale, zusätzlich wurden die Studierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten (im Praktikum und knapp vier Monate später) jeweils leitfadengestützt mit Blick auf die Ergebnisse der Aktenauswertungen interviewt, um mögliche Begründungen für die Befunde zu identifizieren.

Die quantitative Auswahllogik (Ex-post-facto-Anordnung) führt zu einer Gelegenheitsstichprobe. Das zentrale eingesetzte Verfahren versteht die Autorin als „quantitative [!] Inhaltsanalyse“, mit der „im Zuge statistischer Auswertung quantifizierende Deskriptionen und begrenzt auch Testungen auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten möglich waren“ (190f). Die angewandte Methode der ursprünglich ‚qualitativen Inhaltsanalyse‘ (Mayring) wird zugleich als interpretatives und quantifizierendes Verfahren beschrieben (191). Warum diesen Ausführungen zufolge im Titel von einer qualitativ-inhaltsanalytischen Studie die Rede ist, bleibt offen. Die Konstruktion der Interviewleitfäden, Durchführung und Transkription der Interviews, Kategorienbildung sowie Kodierung mittels Software werden detailliert begründet, beschrieben und die damit verbundenen Arbeitsschritte nachvollziehbar dokumentiert.

Angesichts der kleinen Stichprobe sowie der Notwendigkeit einer Kodierung des zunächst qualitativen Datenmaterials mittels interpretativer Verfahren erscheint es fragwürdig, ob mit den Daten tatsächlich ein Wirkungsnachweis geführt werden kann. Weil das Verfahren letztlich quantitativ verortet wird, müsste sich eine Intervention im

Forschungsdesign fassen lassen. Eine Kontrollgruppe gibt es aber nicht (188). Es werden Probleme angerissen, die sich aus dem Vergleich von Mittelwerten zwischen zwei Erhebungszeitpunkten ergeben können (203), zentrale Herausforderungen der Panel-Analyse (z.B. Verhältnis der Varianz zwischen und innerhalb der Personen) bleiben unberücksichtigt.

Bei der Ergebnisdarstellung werden die mit der kleinen Stichprobe einhergehenden Probleme der statistischen Auswertung jeweils aufgegriffen und es wird mit methodisch adäquaten Auswertungsverfahren darauf reagiert (z.B. 226). Die in Kreuztabellen mittels Chi-Quadrat-Tests auf Signifikanz geprüften häufigkeitsbezogenen Verteilungen der Merkmale zu beiden Erhebungszeitpunkten erlauben allerdings keine Aussagen über personenbezogene Veränderungen der Merkmalsausprägungen, weil die Daten aus beiden Erhebungen mit diesem Verfahren nicht fallweise gematcht werden. Sollen gehaltvollere Aussagen über Veränderungen getroffen werden, die zumindest die jeweiligen personenbezogenen Veränderungen kontrollieren, wäre mindestens ein t-Test für abhängige Stichproben erforderlich gewesen, der angesichts vorliegender Ordinaldaten und der geringen Stichprobengröße aber nicht angewandt werden konnte.

Ertragreicher fallen die Ergebnisse der Interviewanalysen aus. Exemplarische Ergebnisse werden mit Blick auf die erlebten subjektiven Schwierigkeiten der Studierenden bei der schriftlichen Unterrichtsplanung berichtet: Die schriftliche Unterrichtsplanung erfordert von den Studierenden die Formulierung von Intentionen, die insbesondere soziale Lernziele kaum explizit vermittelt sehen und daher Plausibilitätszweifel an solchen Formulierungen äußern. Auf Kerncurricula wird kaum rekurriert, weil diese als ungeeignet zur Ableitung von Handlungsanleitungen erscheinen. Methodenwechsel werden entweder intuitiv begründet oder sie sind durch Vorgaben im Praktikum gesetzt. Der Verzicht auf Differenzierungsmaßnahmen wird von Studierenden begründet mit der Unkenntnis der Schülerklientel. Wo sie vorkommen, erweist sich die Planung in der praktischen Realisierung als schwierig. Der Nutzen von Planungsalternativen wurde den Studierenden wenig ersichtlich. Die Verortung der einzelnen Unterrichtsstunde in der Unterrichtseinheit fiel aufgrund fehlender Kontextinformationen schwer. Auf ein vorgegebenes Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung wurde aufgrund von Verständnisproblemen nur partiell rekurriert. Weiterhin wurden mangelnde Unterstützung und motivationale Schwierigkeiten artikuliert.

Diese Muster der empfundenen Schwierigkeit schriftlicher Unterrichtsplanung sind „in der Forschungsliteratur [...] konzeptionell weitgehend bekannt“ (376) und insofern weniger ein neuer Beitrag zum Forschungsstand als vielmehr eine Verifikation anderenorts festgestellter Schwierigkeitsmuster. Die Anschlussfähigkeit an ähnliche Forschungsergebnisse lässt eher gerechtfertigt erscheinen, dass aus diesen subjektiven Defizitbeschreibungen auch „praxisnahe Lösungsvorschläge“ (387) abgeleitet werden, also Empfehlungen für eine Reaktion der institutionalisierten Lehrerbildung auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten. Diese Ableitung erfolgt direkt aus den Äußerungen der Studierenden, z.B. wird aus der wahrgenommenen Schwierigkeit der Formulierung sozialer Lernziele abgeleitet, dass in der Ausbildung stärker thematisiert werden müsse, dass jeder Unterricht auch erziehe (388); aus der Rückmeldung einer als suboptimal empfundenen Praktikumsorganisation wird abgeleitet, dass die Einrichtung von Praktikumsbüros dem Abhilfe leisten könnte; die Erfahrung Studierender, dass ihr Handeln nicht unmittelbar zu Erfolg führte, wird u.a.

herangezogen, um die Bedeutung selbstständigen Lernens zu betonen.

Solche unmittelbaren Ableitungen erscheinen begründungsbedürftig. Es ist keineswegs selbstevident, dass aus den subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden unmittelbar objektive Maßnahmen der Lehrerbildung abgeleitet werden können. In der Argumentation der Autorin reicht eine wahrgenommene Schwierigkeit aus, um daraus eine Programmatik abzuleiten. Die komplexen Überlegungen zu Beginn der Arbeit, z.B. zur Wirkungskette von Lehrerbildung oder zum Professionalitätsbegriff, werden dabei nicht aufgegriffen – sie widersprechen einer einfachen Logik der Schlussfolgerung.

Richtigerweise betont die Autorin, die Verbesserungsvorschläge seien aufgrund der Einschränkungen der Stichprobe auf 25 Studierende einer einzigen Seminargruppe nicht auf andere Standorte übertragbar (393), dass eine Generalisierung für andere Seminargruppen in Hildesheim möglich sei, wird hingegen vorausgesetzt. Viele Erkenntnisse beschränken sich jedoch auf die Äußerungen von nur wenigen der 25 Studierenden. Wenn die Stichprobe keine Repräsentativität beanspruchen kann, lassen sich aus den Befunden allenfalls Hinweise für eine Verbesserung der Praktika ableiten, die aber zwingend einer Verifikation zu unterziehen sind. So werden Einschränkungen aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe, der begrenzten Stichprobe und der fehlenden Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren zwar explizit genannt (393), inkonsequenterweise werden aber zu implementierende Verbesserungen aus den Befunden geschlussfolgert. Legitimiert werden solche Ableitungen u.a. durch einen vom statistischen Repräsentativitätsverständnis abweichenden Generalisierungsbegriff, nach dem die originären beobachteten Situationen als „Instanzen eines breiteren Sets von Merkmalen angesehen werden“ (394). Wie sich dieses genuin qualitative Verständnis mit der Berechnung statistischer Kennwerte im Ergebnisteil vereinbaren lässt, bleibt ungeklärt.

Insgesamt legt Claudia Gassmann eine akribische und sehr umfangreiche Studie samt umfassender theoretischer Einbettung vor, deren Aufwand kaum ermessen werden kann und hohe Anerkennung verdient. Andererseits lassen die unvollständige Ableitung der Forschungsfragen aus dem theoretischen Vorlauf, die mit der empirischen Analyse einhergehenden Probleme und die m.E. unzulässigen stark normativen Ableitungen aus den empirischen Befunden den Ertrag der Arbeit eher gering ausfallen. Es bleibt weitgehend offen, inwiefern die Ergebnisse den Diskurs in der Allgemeinen Didaktik und der Lehrerbildungsforschung erweitern. Die Arbeit verfolgt offenbar letztlich auch eher den Anspruch, die Hildesheimer schulpraktischen Ausbildungsbestandteile in Organisation und Durchführung zu reflektieren und zu optimieren, als einen Beitrag zur Grundlagenforschung zu leisten. So ist der zentrale Gewinn der Arbeit die „Sensibilisierung für Probleme von angehenden Lehrpersonen“ (393), die als Reflexionsgrundlage für die Organisation und Gestaltung von Praxisphasen in der Lehrerbildung durchaus eine Bereicherung ist.

Die sprachliche Qualität des Textes ist hoch, bei gleichzeitig guter Lesbarkeit. Die ersten Kapitel können auch als Einführung in Teilfragen der Lehrerbildung, Professionalität und Allgemeine Didaktik gelesen werden. Diese Abschnitte sind in Auszügen für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaft geeignet. Der empirische Teil der Arbeit dürfte eher ein Fachpublikum mit einschlägigen

empirischen Interessen oder Personen in Verantwortung für praktische Studienanteile in der Lehrerbildung ansprechen.

Colin Cramer (Tübingen)